



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v10i2.35426

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

LOS ESTUDIOS DE PEDAGOGÍA EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA: valorando el pasado, atendiendo el presente, proyectando el futuro

OS ESTUDOS DE PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE ESPANHOLA: valorizando o passado, atendendo o presente, projetando o futuro

Encarnación Sánchez Lissen¹Martín Sánchez Franco²

Resumen: Los estudios de Pedagogía se iniciaron en la Universidad española hace más de un siglo. Su presencia y su importancia, aunque variable, ocupan un lugar destacado entre las Ciencias de la Educación. Describimos el origen y algunos antecedentes más significativos de dichos estudios universitarios: motivación educadora de los liberales isabelinos que promovieron la formación pedagógica de maestros e inspectores de instrucción primaria; Cátedra de Pedagogía Superior creada en 1904 en la Universidad de Madrid y Secciones de Pedagogía en las Facultades de Filosofía y Letras de Madrid y de Barcelona en 1932 y en 1933, cuyos fines abarcaban la formación pedagógica de todo el profesorado. Probablemente, desde un punto de vista estructural, la instauración del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), gestado desde hace unos veinte años, ha provocado un cambio sustancial en esta carrera; tanto en los contenidos, en las características, como en el modelo metodológico. En torno a ella describimos cuáles son los objetivos y competencias principales, así como el perfil y formación de los profesionales que egresan del Grado en Pedagogía. Concluimos el artículo con otras dos aportaciones. Echamos una mirada al momento actual y valoramos ciertos problemas asociados a estos estudios y a la propia disciplina; por otra parte, describimos algunas de las salidas profesionales más significativas que tienen los pedagogos en nuestro país. Todos ellos, en su mayoría, son ámbitos que están relacionados con la formación recibida durante la carrera y también, con los nuevos yacimientos laborales que se gestionan en el mercado actual.

Palabras-clave: Estudios de Pedagogía. Formación pedagógica del profesorado. Planes de estudio. *Practicum*. Salidas profesionales

Resumo: Os estudos de pedagogia iniciaram-se na Universidade espanhola faz mais de um século. Sua presença e a sua importância, ainda que variada, ocupam um lugar de destaque nas Ciências da Educação. Descrevemos a origem e alguns antecedentes mais significativos de ditos estudos universitários: motivação educadora dos liberais Isabelinos que promoveram a formação pedagógica de mestres e inspetores de instrução primaria; Cátedra de Pedagogia Superior criada em 1904 na Universidade de Madrid y Secções de Pedagogia nas Faculdades de Filosofia e Letras de Madrid e de Barcelona em 1932 y em 1933, cujos fins abarcavam a formação pedagógica de todo o professorado. Provavelmente, de um ponto de vista estrutural, a instauração do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES), gerado há uns vinte anos, tem provocado uma mudança substancial nesta carreira; nos conteúdos, nas características, assim como no modelo metodológico. A volta dela descreve quais são os objetivos e competências principais, assim como o perfil e formação dos profissionais que saíram do Grau em Pedagogia. Concluimos o artigo com outras duas aportações. Deitamos uma olhadela ao momento atual e valorizamos certos problemas associados a estes artigos e à própria disciplina; de outro lado, descrevemos algumas das saídas profissionais mais significativas que tem os pedagogos no nosso país. Todos eles, na sua maioria, são âmbitos que estão relacionados com a formação recebida durante a carreira e também, com os novos depósitos laborais que são geridos no mercado atual.

Palavras-chave: Estudos de Pedagogia. Formação pedagógica do professorado. Planos de estudo. *Practicum*. Saídas profissionais.

¹ Doctora en Pedagogía por la Universidad de Sevilla. Profesora Titular de la Universidad de Sevilla en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. E-mail: <eslissen@us.es>

² Doctor en Pedagogía por la Universidad de Sevilla. Profesor de la Universidad de Sevilla en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. E-mail: <msanchezf@us.es>

LOS INICIOS DE LA PEDAGOGÍA EN NUESTRO PAÍS: breve recorrido histórico y su implantación en la universidad

Creemos que el recorrido histórico de la valoración de la educación y de la inserción de la Pedagogía en el ámbito universitario comenzó en España de manera acelerada e irreversible con el reinado de Isabel II, en el que la Corona se vio forzada a ponerse en manos de los liberales moderados, imponiéndose pronto también los que denominamos exaltados.

Con la llegada al trono de Isabel II antes de cumplir 3 años, por problemas dinásticos y políticos y por la necesidad de nivel de racionalización, que alejara al absolutismo, y de desarrollo económico, que mejorara las condiciones sociales, se produce un proceso ascendente ligado a la extensión educativa que llega hasta nuestro momento histórico actual, aunque con destacados altibajos y luchas partidistas internas, entre las que destacan los enfrentamientos militares de las guerras carlistas y, como su más duro epílogo, la Guerra Civil, con la que llegó a su final la Segunda República.

Las condiciones a favor de la educación fueron preparadas en épocas anteriores, fundamentalmente por la Ilustración, que, con Carlos III, también fue hito en un proceso de desarrollo muy anterior. La Ilustración tuvo sucesores destacados, que mantuvieron encendida la llama de la motivación educadora: liberales, como Jovellanos, y otros benefactores, como los del movimiento de San Ildefonso, como Francisco Amorós, que nos aproxima a Pestalozzi, como los de la enseñanza mutua y como otros también dignos de mención. Todos ellos, superando los viejos patrones de la Hermandad de San Casiano e interesándose en las últimas décadas del siglo XVIII y en las primeras del XIX por la instrucción pública como medio para el desarrollo del país, llegaron a que sus ideas se plasmaran en la Constitución de 1812. Pero encontramos el grave paréntesis que, salvo el trienio liberal (1820-1823), supuso la reinstitucionalización del absolutismo que impuso Fernando VII (1814-1833).

La Constitución de 1812, que en su artículo 25 establecía la obligación de saber leer y escribir para los que, a partir de 1830, entrasen “*en el ejercicio de los derechos de ciudadano*”, dedica su título IX a la instrucción pública. En el primer artículo de este título, el 366, se dice:

En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, a escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles.

La Constitución de 1812 apenas estuvo en vigor: sólo antes de la vuelta de Fernando VII tras su cautiverio por Napoleón y durante el trienio liberal, pero podemos ver en ella al referente teórico que ha impregnado a todas las constituciones anteriores a la de 1931 y a buena parte de la labor de gobierno durante el siglo que le antecede, desde 1833.

Pensamos que el 29 de septiembre de 1833, en que falleció Fernando VII, cambió nuestra historia de manera bastante significativa e irreversible, pese a los graves acontecimientos que se han producido desde entonces. Uno de los factores de ese cambio ha sido la educación, la instrucción pública como se ha venido llamando hasta 1936, aunque quizá su efecto se esté agotando en nuestra época actual, en que la educación y su apariencia –más ésta– se utilizan como arma política contra el adversario, por lo que se hace precisa una reflexión que nos lleve al origen motivador.

El acceso de los liberales al poder va a significar, en el terreno educativo, una decidida voluntad de control estatal de la escuela, como vehículo de dominación ideológica, y una pugna con los poderes educativos del Antiguo Régimen. Así, el aparato escolar se va a convertir a lo largo del XIX en un lugar de enfrentamiento entre progresistas y tradicionalistas, en el que los pactos y transacciones, los avances y retrocesos, formarán parte de esa dinámica por el control de la

educación”. “Las escuelas normales españolas se originan en este contexto, como respuesta institucional a la creciente demanda de maestros y como vía de control de la enseñanza elemental por parte del Estado liberal (ESCOLANO, 1982, p. 58).

No detuvieron a los liberales ni siquiera la guerra en que tuvieron que batirse con los carlistas, sino que, por el contrario, ésta nos parece su mayor motivación.

En el contexto liberal surge también la llegada de otras iniciativas pedagógicas como la Institución Libre de Enseñanza. Dos nombres propios son de destacar Pablo Montesino, factor decisivo en la implantación de las Escuelas Normales de formación del Magisterio Primario y Manuel Bartolomé Cossío, primer catedrático de Pedagogía en la Universidad Central (Madrid). A estos habría que añadir a muchos más, entre los que quizá los más destacables sean Giner de los Ríos, Ortega y Gasset, Manuel Hazaña, prohombres insuficientemente valorados en su tiempo, contra los que pesaron más sus errores, si los tuvieron, que la grandeza de sus intenciones.

Error no sólo metodológico, sino epistemológico, que se suele cometer en el estudio histórico es la inversión de la perspectiva. Hemos de ponernos en el lugar de los personajes que estudiamos como protagonistas de los cambios, tras los que estuvieron todos sus contemporáneos, comprendiendo sus condicionantes socio-económicos. Nunca hemos de juzgarles desde las condiciones de nuestro momento. Por ejemplo: en ese siglo quedó postergada la educación de la mujer respecto a la del varón. Esto no debiera figurar con número negativo en el análisis contable, sino sólo, como positivos, los pasos que dieron en favor de la justicia social, en cuyo campo no podían hacerlo todo.

Pretendemos más un estudio de perspectiva que un análisis minucioso del proceso histórico que a describir.

Estudios del Magisterio desde la comisión para la formación de un Plan General de Instrucción Primaria (1834) hasta su inserción en la Universidad

Desarrollamos este proceso porque la formación de los inspectores ha sido uno de los objetivos de la Escuela Superior del Magisterio (también denominada “de Estudios Superiores del Magisterio”) y porque los objetivos de ésta fueron más tarde los de la sección de Pedagogía, constituida en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Complutense de Madrid, mediante Decreto de 27 de enero de 1932, y más tarde en otras.

Con tanta o mayor razón fue función de estas instituciones docentes la formación de los profesores de las Escuelas Normales del Magisterio. Por ello hemos de ver aquí el proceso mediante el que éstas se llegaron a constituir.

Inicialmente para la adquisición del título de maestro sólo se requería, además de las condiciones de edad y de buena conducta, un examen que se convocaba para ello, como vemos, entre otros, en GARCÍA Y BARBARÍN (1915, p. 111). La facultad de examinar a los aspirantes al Magisterio se la concedió Felipe IV al gremio de maestros denominado Hermandad de San Casiano, en cuyo reinado surgió, en 1642 (RUIZ BERRIO, 2004, p. 118 y ÁVILA FERNÁNDEZ, 1986, p. 23), aunque LORENZO VICENTE (1995, pp. 203 y ss.) observa su inicio en 1370, con Enrique II. VENTAJAS DOTE (2007, p. 53) se refiere a Ordenanzas de la Congregación de San Casiano de Málaga de 18 de septiembre de 1730, de Felipe V. Desaparecida ésta, su función examinadora la hicieron otras entidades que le sucedieron y finalmente las comisiones provinciales de instrucción primaria creadas en tiempos de Isabel II.

El proceso histórico dentro del reinado de Isabel II lo podemos considerar iniciado con el Real Decreto de 31 de agosto de 1834, mediante el que la reina gobernadora, en nombre de Isabel II, su hija, menor de edad, dispuso que una comisión compuesta de individuos ilustrados y

celosos se ocupara en la formación de “*un plan general de instrucción primaria, aplicable a todos los pueblos de la monarquía*”. De éste se dedujeron las iniciativas que siguieron y que aquí brevemente describimos, comenzando por las propias comisiones de instrucción pública: una central, las provinciales, las de partidos judiciales, las locales.

Mediante Real Decreto de 4 de agosto de 1836 se aprobó el Plan general de Instrucción Pública, relativo a todos los niveles. Exclusiva para la Enseñanza Primaria fue la de 21 de julio de 1838.

La creación de la Escuela Normal Central del Magisterio en Madrid fue precedida de su escuela de prácticas. La Gaceta de 3 de febrero de 1835 informaba de que la comisión central de instrucción primaria había podido disponer una escuela de enseñanza mutua lancasteriana, para que pudiera ser de prácticas para la futura Escuela Normal en que se formarían los maestros.

El día 8 de marzo de 1839 se abrió en Madrid la Escuela Normal de Magisterio con la finalidad de formar a los maestros de la capital, de su provincia y a los que pudieran ser profesores de las Escuelas Normales de otras provincias.

A partir de la Escuela Normal Central, se produjo una “*rápida difusión del movimiento normalista*”, de modo que “*en 1845 funcionaban ya 42 escuelas normales en provincias, y sólo 7 carecían de este tipo de institución*” (COSSÍO, 1915, p. 165, citado por ESCOLANO, 1982, p. 61). Pero esta extensión, entendida como negativa para una buena formación, fue frenada por el Real Decreto de 30 de marzo de 1849, que estableció diez escuelas superiores (la central, correspondiente al distrito de la Universidad de Madrid y otras nueve, de los otros distritos universitarios, todas ellas con plan de estudios de tres años) y veinte escuelas elementales (con plan de dos años situadas en Alicante u Orihuela, Badajoz, Burgos, Cáceres, Ciudad Real, Córdoba, Cuenca, Gerona, Guadalajara, Huesca, Jaén, León, Lérida, Lugo, Murcia, Orense, Pamplona, Santander, Soria y Vitoria), estableciéndose la edad para el inicio de los estudios entre 17 y 25 años.

Función que inicialmente tenían encomendada cada comisión provincial era la vigilancia de las escuelas de instrucción primaria. Se consideró necesario que las comisiones provinciales contaran con inspectores adecuados. Su reglamento fue aprobado por Real Decreto de 20 de mayo de 1849.

Asunto importante habría de ser la formación de los inspectores, inicialmente maestros con mayor formación y experiencia (“*haber cursado los tres años en la escuela central, ó en cualquiera de las superiores, y ejercido el magisterio cinco años por lo menos*”, según lo establecido en el Real Decreto de 30 de marzo de 1849). De esta formación 60 años más tarde se ocuparía la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, después las secciones de Pedagogía de las Facultades de Filosofía y Letras y, finalmente, las Facultades de Ciencias de la Educación.

La Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 estableció que existiera una Escuela Normal en cada capital de provincia y otra central en Madrid.

La formación del Magisterio de Enseñanza Primaria pasa por sucesivos planes y sucesivas vicisitudes de las Escuelas Normales, pero hemos de resaltar la situación de 1914, con cuyo plan se produjo mejora y estabilidad. Para el acceso se pedía la edad de 15 años y un examen de ingreso relativo a las materias de la Enseñanza Primaria con dos ejercicios: escrito y oral. Sus estudios se estructuraban en cuatro cursos. Entre sus asignaturas figuraban Pedagogía (en segundo y en tercero), Historia de la Pedagogía (en cuarto), Rudimentos de Derecho y Legislación Escolar y Prácticas de Enseñanza (en tercero y en cuarto). El número de asignaturas era de 37 más las cuatro exclusivas para las maestras, una en cada curso (Costura, Bordado en blanco y Corte de ropa blanca, Corte de vestidos y Labores artísticas y Economía doméstica) y la exclusiva para maestros en cuarto (Agricultura).

En el artículo 19 del Real Decreto de 30 de agosto de 1914 en que se aprueba este plan se establece:

Los estudios de todas las asignaturas tendrán carácter eminentemente educativo, atendiendo no sólo a dar íntegramente en cada curso las enseñanzas propias del mismo, sino también a despertar la iniciativa de los alumnos, procurando la más activa cooperación de éstos en la enseñanza, desarrollando en ellos el espíritu de observación y reflexión y haciendo aplicaciones prácticas de la doctrina enseñada”.

[...] “Todos los Profesores deberán enseñar a sus alumnos la Metodología de sus respectivas asignaturas aplicada a la Enseñanza primaria.

Aprobadas las asignaturas, el alumno habría de presentar memoria de las prácticas y someterse a una prueba de reválida con cinco ejercicios.

Para la formación superior de los maestros, necesaria para la docencia en las Escuelas Normales y para la Inspección, ya se estableció en 1901, mediante Real Decreto de 16 de agosto, un plan de estudios de dos cursos, posteriores a los tres de los estudios elementales de los maestros, en los *Institutos generales y técnicos*, que, aunque ampliada, seguía la línea que trazara el Real Decreto de 30 de marzo de 1849. Pero lo más relevante fueron los planes de la *Escuela Superior del Magisterio* y de la *Escuela de Estudios Superiores del Magisterio*.

La *Escuela Superior del Magisterio* se estableció por Real Decreto de 3 de junio de 1909. En la exposición de motivos el ministro, Faustino Rodríguez de San Pedro, nos decía que las Escuelas Normales necesitaban una profunda reforma. Cree que ésta ha de fundamentarse en la “*formación del personal docente con que se nutran*”. De la formación de ese personal pretende ocuparse la institución que se constituía. Hace constar el ministro que las anteriormente también llamadas Escuelas Superiores se suprimieron en 1903-1904. Tras el Real Decreto de 3 de junio de 1909, tenemos el de 30 de agosto de 1914, con el que se reformó esta Escuela, que pasó a denominarse *de Estudios Superiores del Magisterio*.

A la necesidad de una formación adecuada del Magisterio acudió con prontitud la Segunda República con su Decreto de 29 de septiembre de 1931. Mediante su artículo cuarto establecía:

El ingreso de los alumnos en las Escuelas Normales se hará mediante examen-oposición a un número limitado de plazas entre aspirantes de uno y otro sexo, que acreditarán no padecer defecto físico ni enfermedad contagiosa que los inhabilite para el ejercicio de la profesión, tener cumplidos diez y seis años y haber realizado los estudios del Bachillerato actual o los que se determinen en su día al reorganizar la Segunda enseñanza.

Tras un Bachillerato de seis años, los estudios establecidos para la Escuela Normal de Magisterio fueron de 3 cursos.

Aunque la enseñanza se organizaba en régimen de coeducación, se establecía que “*el alumnado femenino estudiará necesariamente Economía doméstica y Enseñanzas del hogar*”. En el artículo 13 se establecía un examen de conjunto, “*que servirá para determinar el orden de prelación entre ellos a los efectos de su colocación provisional en el período de práctica docente*”.

El plan de 1931, muy ambicioso, probablemente fuera utópico, pero no nos corresponde elucubrar aquí sobre ello.

La Guerra Civil de 1936-1939 supuso una involución en el desarrollo educativo, ya que, con muy precarias condiciones económicas, siguieron durante tres décadas planes parecidos a los de

principios de siglo. El plan de 1950 recuerda al de 1914, aunque con las diferencias de que previamente exigiera el Bachillerato Elemental (4 cursos) y que de cuatro pasaran a tres sus propios cursos. Este plan de estudios se mantuvo hasta 1967. Cambió con el Decreto 193/1967, de 2 de febrero, por el que se aprobó el texto refundido de la Ley de Enseñanza Primaria. En su artículo 64, referido a la formación del Magisterio, encontramos: la supresión del examen de ingreso; la necesidad del título de Bachiller Superior (6 años); una escolaridad de formación teórica de dos cursos, que finalizaban con prueba de madurez; periodo de prácticas, “con los derechos económicos que se determinen”; acceso directo al cuerpo de Magisterio para el 10% de mejores calificaciones. Con ello vemos que el Ministerio de Educación en 1967 establecía atractivos para los estudios del Magisterio que no han podido mantenerse en planes posteriores.

Poco duró este plan, ya que la Ley General de Educación de 4 de agosto de 1970 preveía la formación del Profesorado de Educación General Básica (E.G.B.), que relevaba al Magisterio de Enseñanza Primaria en sus funciones, en Escuelas Universitarias. Con ellas para el acceso haría falta, además del Bachillerato, cuya duración relativa se incrementó en un año, el Curso de Orientación Universitaria. La duración de los propios estudios en estas Escuelas también pasaba de dos a tres años.

La estructura de la formación, organizada más específicamente para la docencia de las materias de la segunda etapa de la E.G.B., abría las puertas a los licenciados en las especialidades que, de continuar en el anterior Bachillerato Elemental, hubieran tenido derecho a ella. Se puede entender que el plan de estudios era relativamente escaso en formación psicopedagógica, por primar los contenidos de formación para las materias a enseñar, siendo, por ello, como el primer ciclo de las licenciaturas correspondientes, a cuyo segundo ciclo se accedía mediante sus cursos de acceso. Por ello este sistema era ideal para la formación de un cuerpo único de docentes no universitarios o para la facilitación de accesos, previstos en la propia Ley.

Motivación para la formación pedagógica de todo el Profesorado desde la creación de la Cátedra de Pedagogía Superior

La segunda corriente de cambios para la formación pedagógica del Profesorado es el iniciado con el siglo XX, concretamente con la Cátedra de Pedagogía Superior en la sección de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras, creada en 1904.

Los cambios lógicamente se producen cuando las razones en su favor llegan a su cima, pero no sólo influyen factores racionales, sino también los emotivos. En este sentido pesarían la superación de los efectos anímicos del Desastre de 1898, con el que perdimos los últimos restos de nuestro imperio colonial, y también el cambio de siglo, con el que parece que hay que cambiarlo todo.

Se retrasaron para 1900 la aprobación de su ley de presupuestos al 31 de marzo. Pero ello no impidió la creación, mediante su artículo 20, del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, por división en éste y en el de Obras Públicas del Ministerio de Fomento. El 18 de abril de 1900 la reina regente nombró como ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes a Antonio García Alix, constituyéndose desde entonces y definitivamente el Ministerio cuyo nombre más usual ha sido el de Educación.

Ser el primero en la nómina de un Ministerio probablemente también se convierta en factor emotivo para emprender grandes obras. Una de las llevadas a cabo por García Alix fue su propuesta de creación, “en el plazo máximo de cinco años, de una cátedra de Pedagogía superior en el Doctorado de la Sección de Estudios filosóficos, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid”, aprobada por Real Decreto de primero de febrero de 1901. Sus objetivos los encontramos en la exposición de motivos y en el propio texto del Real Decreto:

- “Valor puramente científico de las cuestiones pedagógicas”.

- Necesidad de “facilitar a los futuros Maestros de todos los grados de la educación el conocimiento y, a ser posible, la práctica de la pedagogía”, ya que “poco a poco, a medida que se ha ido reconociendo la índole educativa de toda enseñanza, se ha ido estimado como indispensable la preparación pedagógica del Profesorado en general”.

Tenemos que observar el carácter voluntario de esta formación pedagógica.

No era ya ministro García Alix cuando se publicó la Real Orden de 30 de abril de 1904, mediante la que efectivamente se creaba la Cátedra de Pedagogía superior a que nos referimos y se nombraba Catedrático numerario de la misma a Manuel Bartolomé Cossío, que ya venía realizando sus funciones desde la dirección del Museo Pedagógico Nacional, según le encomendaba el Real Decreto.

Esta Cátedra y quizá más la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, asumiendo las funciones de ambas y dándoles a las de la primera carácter institucional y obligatorio, fueron el origen de la creación de la sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid en 1932 (decreto de 27 de enero) y de la de Barcelona en 1933.

Vamos a detenernos en el estudio del decreto de creación de la sección en Madrid, ya que el de Barcelona vino a continuar la labor iniciada. Se integraban en ellas a los profesores de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, que se suprimía y cuyas funciones de formación (del Profesorado de Escuelas Normales del Magisterio, de los inspectores, de los directores escolares de grandes centros) asumía la nueva sección.

Según el artículo segundo del decreto de 27 de enero de 1932, “en esta Sección se concederán tres clases de títulos: a) *Certificados de estudios pedagógicos*. b) *Licenciatura en Pedagogía*. c) *Doctorado en Pedagogía*”. Nos parece que la mayor novedad fue el *Certificados de estudios pedagógicos* que, según el artículo tercero, “habilitará a los Licenciados en Filosofía y Letras o en Ciencias para oposiciones a Cátedras de Institutos y Escuelas Normales, con excepción de las de Pedagogía”. A éstos lógicamente su propio título ya les habilitaba. Consideramos que este antecedente es el que ha continuado a través de los cursos de los Institutos de Ciencias de la Educación para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica, que se establecieron en aplicación de la Ley General de Educación de 4 de agosto de 1970, y a través del actual Máster para la formación del Profesorado de Educación Secundaria, en aplicación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que en su artículo 94 se refiere a la “*formación pedagógica y didáctica de nivel de Postgrado*” del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato, de aplicación a todo el profesorado no universitario, excluidos los maestros, según los artículos siguientes y más concretamente el artículo 100.

Se extendieron por otras universidades la sección de Pedagogía. Llegó a la Universidad de Valencia y a la Pontificia de Salamanca antes de que, con posterioridad a la Ley de 1970, aparecieran los estudios de Filosofía y Ciencias de la Educación, que inicialmente tuvieron secciones de Filosofía, de Psicología y de Pedagogía, que pasó a denominarse de *Ciencias de la Educación*.

Paso importante en este proceso fue la Ley Orgánica de Reforma Universitaria de 25 de agosto de 1983. En su artículo 30 estableció los tres ciclos (diplomatura, licenciatura y doctorado) con que ha pervivido el sistema hasta la homogeneización con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), –al que nos referiremos posteriormente– en que se comienza con el nivel de grado, correspondiente a anteriores diplomaturas y licenciaturas.

Hito fundamental en todo el proceso que describimos fue la publicación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 3 de octubre de 1990, que relevaba a la Ley General de Educación de 4 de agosto de 1970, cambiando de manera significativa la estructura del sistema educativo.

Desaparecida la E.G.B., se hizo necesario un nuevo plan de estudios para los Maestros de Educación Primaria, que llegó con el Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establecen el título universitario oficial de Maestro en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención. Su nivel académico seguía siendo el de diplomatura o de primer ciclo universitario. La formación psicopedagógica, desaparecida la necesidad de niveles para los cursos de la segunda etapa de E.G.B., pudo llegar a mayor nivel.

Producida la extraña paradoja de que la formación de los maestros de Educación Primaria se siguiera impartiendo en las Escuelas del Profesorado de E.G.B. y, considerándose la necesidad de Facultad propia para Ciencias de la Educación, la formación de los maestros se incorpora a ésta como su primer ciclo.

Como en el EEES la formación universitaria se inicia con el Grado, la formación de los Maestros de Educación Primaria, con sus cuatro años, constituye un grado específico, como Pedagogía, de la misma Facultad de Ciencias de la Educación.

A modo de conclusión queremos resaltar que las mejoras en Educación no se deben reducir a cambios nominales. No cambian las cosas porque cambien su nombre. Con ello queremos decir que prudentemente hemos de cuestionarnos todo proceso de desarrollo porque se pueden mezclar cambios sustanciales con cambios meramente nominales.

REIMER, siguiendo la línea de IVAN ILLICH, se cuestiona sobre la posibilidad de que una educación de calidad llegue a las personas de menor nivel socioeconómico:

Para la mayoría de los miembros de la generación actual esa esperanza —la de que sus hijos se beneficien de la escuela más que ellos—, está destinada a ser un chasco. Las escuelas son demasiado caras “como para que esa esperanza pueda convertirse en realidad. Puede que a muchos les parezca que se convierten en realidad, pero esa apariencia es un engaño alimentado por el envilecimiento inflacionario de la divisa académica. Se otorgarán más títulos universitarios y secundarios, pero éstos valdrán menos, tanto en términos de la cantidad y la clase de aprendizaje como por la habilitación para obtener un trabajo y el ingreso efectivo (REIMER, 1986, pp. 15-16).

Hemos de constatar que REIMER en *La Escuela ha muerto* establece profecías que afortunadamente que no se han cumplido, al menos de manera absoluta. Pero tampoco nos podemos creer todos los espejismos de desarrollo.

Cuando, a partir de la ley 27/1964, se estableció la obligatoriedad de la Educación Primaria hasta los 14 años y la graduación de ésta en ocho cursos, los que unos años más tarde dieron origen a la E.G.B., se consideró que los maestros del plan de 1950 sólo estaban preparados para los seis primeros cursos. Éstos son los que constituyen ahora toda la Educación Primaria, que para el bien de todos está en manos de profesionales, graduados universitarios, mucho mejor preparados, con mejoras claramente demostrables. Pero no nos creamos que todas las mejoras que se han producido hayan sido reales. La capacidad de dar mejores nombres a los niveles educativos también funciona en el proceso.

LOS ESTUDIOS DE GRADO EN PEDAGOGÍA: Objetivos, competencias y estructura

Sin perder de vista los grandes valores que ha tenido la universidad española en sus más de ochocientos años, echamos una mirada a los objetivos y competencias que definen nuestra universidad en la actualidad y, de manera particular, los que atañen a los estudios de Pedagogía.

La última década del siglo XX y, sobre todo, los años que llevamos del siglo XXI nos presentan una institución renovada, posiblemente con luces y sombras, pero envuelta en nuevos retos; retos

conceptuales, metodológicos e incluso organizativos, que definen de manera notable a esta universidad del nuevo siglo. A partir del proceso de Bolonia y de la Declaración firmada en 1999, la universidad ha mostrado su cara más internacional. El carácter de universalización es y ha sido siempre evidente, pero la construcción del EEES ha marcado especialmente su camino, incluso diríamos, su nuevo camino. Con todo, los Grados asociados a la misma se han diseñado desde estas nuevas evidencias. La universidad española se encuentra entre ellas.

En este proceso que se inició en torno al EEES, y antes de implantar todos los títulos de Grado, se publicaron los *Libros Blancos* de diversas titulaciones. Para los estudios de Pedagogía se elaboró uno titulado: *Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social. Vol. I y II* (2005). En este caso se creó una Red de universidades españolas que, en colaboración con la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)³, realizó un estudio general en el que se contemplaban aspectos relacionados con las competencias profesionales, con los contenidos conceptuales abordados en otros países europeos, con los perfiles académicos y profesionales y también, se contemplaron estudios de inserción laboral de los estudiantes egresados en el último quinquenio. Este fue el resultado de un documento especialmente útil para la elaboración del nuevo plan de estudios de la carrera.

Junto a la ANECA y la Red de profesores universitarios, colaboraron varios Colegios Profesionales, Asociaciones y Sociedades Científicas Nacionales e Internacionales vinculadas a las distintas áreas de conocimiento afines a esta disciplina.

Pues bien, de la misma manera que avanzaba la convergencia en el diseño de los nuevos títulos, también la legislación avanzaba dando cobertura a una nueva ley de enseñanza universitaria. Así, la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, contempla cambios significativos en la estructura, en los principios básicos de la formación universitaria así como en los objetivos. Con todo, el *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*, concede a cada universidad la autonomía necesaria para proponer y establecer las enseñanzas y títulos más apropiados. Estudios que, en cada caso, estarán en consonancia con las particularidades y necesidades de la universidad, con las fortalezas y oportunidades de cada una de ellas, además de tener en cuenta el entorno económico y social que la envuelve.

Concretamente, el artículo 9.1 de este Real Decreto propone que *“Las enseñanzas de Grado tienen como finalidad la obtención por parte del estudiante de una formación general, en una o varias disciplinas, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional”*. Una actividad que, según se menciona en el artículo 3.5 debe contemplar los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, de igualdad de oportunidades, o de respeto y promoción de los Derechos Humanos, de no discriminación, de accesibilidad universal de las personas con discapacidad, de acuerdo con los valores de una cultura de paz y de valores democráticos.

Posteriormente, el *Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, modifica el citado Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias*, y con él se realizan nuevas incorporaciones a los títulos de Grado relacionadas con las menciones o los itinerarios, con el reconocimiento de créditos o con los procedimientos de verificación y acreditación de los títulos.

³ La ANECA es un Organismo Autónomo y adscrito al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español (artículo 8 de la Ley 15/2014, de 16 de septiembre), que se encarga de la evaluación, certificación y acreditación de los títulos, del profesorado y de las instituciones afines.

Este nuevo modelo de universidad plantea, de manera genérica, unos objetivos centrados en los estudiantes, procurando que recaiga sobre ellos su proceso de aprendizaje y valorando la adquisición de competencias vinculadas al ámbito profesional de cada titulación. También otros centrados en el ámbito institucional, en la calidad, en lo metodológico y en la consolidación de nuevos espacios de investigación.

Todas las cumbres ministeriales bianuales celebradas a partir de Bolonia (1999)⁴, dejaban patente en sus declaraciones *que el actual modelo de enseñanza superior evoluciona desde una enseñanza basada en el conocimiento del profesor (modelo transmisión-recepción) hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje* (PÉREZ-CABANÍ, JUANDÓ Y PALMA, 2014, p.20).

Más recientemente se ha promulgado el *Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado*.

Con ello se regularizan, especialmente, las diferencias de créditos entre las universidades españolas y las extranjeras.

En cualquier caso, a pesar de los cambios que envuelven actualmente a nuestra universidad, ésta no puede perder su esencia docente e investigadora, no puede perder su vínculo con la sociedad, ni con el saber ni su condición de plataforma para la difusión del conocimiento. La universidad, como reconoce QUINTANILLA (1995), debe estar a la cabeza del proceso de transformación logrando la mayor capacidad de adaptación y el cultivo de la inteligencia, que es, al fin y al cabo, su misión principal. Esta filosofía y la manera de entender el papel que tiene la universidad en estos momentos no son obsoletas; más bien representa su identidad principal y más actualizada.

Como cualquier carrera que se incorpora a la enseñanza superior, los estudios de Pedagogía asumen, por un lado, la preparación de profesionales para diversos ámbitos asociados con este campo y por otro, continuar la investigación en torno a esta disciplina.

Buena parte de los cambios que identifican a los estudios de Pedagogía están en consonancia con las salidas profesionales de sus egresados y con los nuevos yacimientos laborales.

Ciertamente, la Pedagogía, en su consideración de ciencia que pretende explicar, interpretar, decidir y ordenar la práctica de la educación (GARCÍA ARETIO, RUIZ CORBELLA Y GARCÍA BLANCO, 2009) asume una doble dimensión artística y tecnológica que impregna dichos estudios y a los fines que se propone. Esta dualidad está presente en buena parte de los contenidos, objetivos y materias que conforman su plan de estudios. En él se advierte el valor de una Pedagogía como técnica, a la que aludían pedagogos del siglo XX como Marín Ibáñez o Sanvisens, que identificaron un modelo de formación más centrado en los fundamentos y en el desarrollo del proceso educativo. Y, por otra parte, también se valora la Pedagogía como arte, sobre la que insistió Nassif, que representa, aún hoy, una perspectiva creativa de la educación. Este enfoque también está presente en la formación de los estudiantes de Pedagogía a través de las diversas materias del currículum.

Toda esta normativa que se ha ido gestando a partir del modelo de EEES ha cimentado las bases de la universidad y además, ha perfilado nuevas competencias generales y transversales por las que se establecen los objetivos de esta enseñanza. Realmente, son competencias que están estrechamente vinculadas a las salidas laborales y al desempeño profesional de estos titulados. Por

⁴ A partir de la Cumbre de Bolonia de 1999 se celebraron bianualmente las Cumbres de: Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007) y Lovaina (2009). En los textos de las declaraciones emitidas de cada una de ellas, todos los países miembros recogen los acuerdos adoptados para la implantación y desarrollo de este proceso.

tanto, los perfiles académicos, personal y profesional están muy unidos y definen, generalmente, a un graduado en esta disciplina. Nos detenemos de manera especial en las competencias y objetivos que atañen a la titulación de Pedagogía. Concretamente, en torno al Grado en Pedagogía, se proponen los siguientes objetivos (ANECA, 2005, pp.156-157):

- a) “Capacitar a los estudiantes en las competencias (conocimientos, destrezas, actitudes), estrategias, técnicas y recursos.
- b) Fundamentar y promover en los estudiantes el conocimiento de los agentes, recursos y procesos que definen y/o contextualizan la profesionalización, inserción y desempeño laboral del trabajo pedagógico en distintos escenarios educativos, asociando sus respectivos desarrollos a una concepción integral de la educación y de la formación de los individuos y de la sociedad.
- c) Desarrollar en los estudiantes la capacidad crítica y la responsabilidad ética en el análisis de las realidades sociales, de los saberes y competencias que toman como referencia la investigación pedagógica y la acción educativa, vinculando sus aportaciones a criterios y prácticas que incidan en su mejora cualitativa”.

Estos objetivos representan tres ámbitos importantes y a la vez prioritarios para construir unas bases sólidas en la formación de los estudiantes de Pedagogía. Desde esta perspectiva podemos apreciar el valor que tiene en la formación de este colectivo, el conocer los diferentes actores, agentes y escenarios en los que se desarrolla la labor formativa y educativa de estos profesionales. Durante la carrera se deben adquirir los conocimientos y destrezas necesarias para atender la transformación de la sociedad y de la propia práctica educativa. Saber adaptarse a los cambios e incluso saber adelantarse a ellos, es un reto en el que se debe capacitar a estos estudiantes.

La definición de estos objetivos nos traslada a valorar cuáles son las competencias específicas de la titulación de Pedagogía. Al referirnos al concepto de competencia reconocemos en ella esos logros formativos que alcanza una persona para realizarse y para participar activamente en la sociedad; un logro por el que se llega a ser capaz de aprender a lo largo de la vida y de prepararse ante las demandas que presenta la sociedad en cada momento (MEDINA RIVILLA, 2009, GARCÍA ARETIO, RUIZ CORBELLÁ, GARCÍA BLANCO, 2009).

Pues bien, atendiendo a los saberes que se adquieren, tal como reconocen VILLA Y POBLETE (2007), los podemos clasificar en: saber hacer, saber utilizar, saber convivir y saber ser. Desde la diversidad de aprendizajes, saberes y escenarios, y desde la finalidad y perfiles profesionales de cada graduado, se formulan las distintas competencias que deben adquirir los estudiantes en el Grado en Pedagogía. Para ello, además de la normativa que regula la ordenación de las enseñanzas universitarias, fueron especialmente reveladores los documentos sobre el *Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES)*, el *Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social* (2005), y las propuestas de competencias por parte de cada universidad española.

Sin perder de vista los objetivos con los que se asocian los estudios de Pedagogía, y siguiendo la propuesta del *Proyecto Tunning* (GONZÁLEZ, J. Y WAGENAAR, 2006, p.94), seleccionamos a continuación una serie de competencias clave genéricas que se encuentran vinculadas al ámbito cognoscitivo, actitudinal y de habilidades, propio de cualquier titulación superior pero específicas del ámbito de los Estudios de Educación, de las Ciencias de la Educación y de la Formación del Profesorado.

Tabla 1 - Competencias Genéricas

COMPETENCIAS GENÉRICAS	
1. Capacidad de aprender	11. Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad
2. Habilidades comunicativas	12. Compromiso ético
3. Habilidades para trabajar en grupo	13. Capacidad crítica y autocrítica
4. Habilidades en tecnología de la información	14. Capacidad para mejorar el propio rendimiento y aprendizaje, incluyendo el desarrollo de habilidades de estudio e investigación
5. Resolución de problemas	15. Capacidad de análisis y síntesis
6. Autonomía	16. Evaluación, identificación de problemas y propuesta de soluciones
7. Habilidades de reflexión	17. Conocimientos sólidos del ejercicio profesional.
8. Habilidades interpersonales	
9. Planificación y administración del tiempo	
10. Toma de decisiones	

Fuente: Elaboración propia a partir de Proyecto Tunning (González, J. y Wagenaar, 2006)

Las *competencias transversales* se dividen a su vez en instrumentales, interpersonales y sistémicas. En el título de Pedagogía (ANECA, 2005, p.82) contemplamos las siguientes:

Tabla 2 - Competencias Transversales

COMPETENCIAS TRANSVERSALES	
INSTRUMENTALES	Capacidad de análisis y síntesis Organización oral y planificación Comunicación oral y escrita en la lengua materna Comunicación en una lengua extranjera Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional Gestión de la información Resolución de problemas y toma de decisiones
INTERPERSONALES	Capacidad crítica y autocrítica Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otra áreas y en distintos contextos Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad Habilidades interpersonales Compromiso ético
SISTÉMICAS	Autonomía en el aprendizaje Adaptación a situaciones nuevas Creatividad Liderazgo Iniciativa y espíritu emprendedor Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional Gestión por procesos con indicadores de calidad

Fuente: Competencias transversales del Pedagogo. ANECA (2005, vol. II)

Junto a estas competencias, también la *Comisión Permanente de la Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación* (Universidad Complutense de Madrid, 2008) colaboró en definir diversas *competencias específicas*, las cuales son de especial relevancia en esta carrera. Las sintetizamos en el siguiente cuadro:

Tabla 3 - Competencias específicas

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
1. Conocer y comprender las bases teóricas y epistemológicas de los procesos y acciones formativas y educativas.
2. Conocer y analizar las organizaciones, instituciones y sistemas de educación y formación como productos culturales e históricos y su influencia en la política y legislación educativa nacional e internacional.

3. Comprender las bases del desarrollo personal, social y cultural y su incidencia en el proceso educativo.
4. Organizar, gestionar y evaluar centros, instituciones, servicios y sistemas educativos y formativos.
5. Diseñar, desarrollar, gestionar y evaluar planes, proyectos, programas, recursos y materiales para la acción educativa y/o formativa en distintos ámbitos y contextos.
6. Diseñar, ejecutar y evaluar planes de formación del profesorado, de formadores y de otros profesionales en diferentes contextos.
7. Diagnosticar, orientar y asesorar a personas, colectivos e instituciones en ámbitos educativos y formativos.
8. Conocer y comprender las bases teóricas y epistemológicas de la investigación educativa.
9. Identificar, analizar y aplicar los procedimientos de la investigación educativa para emitir juicios argumentados que permitan la mejora de la práctica educativa.
10. Asesorar en la toma de decisiones sobre problemas relevantes.
11. Conocer, analizar y atender a la diversidad social, educativa y cultural por razón de género, clase, etnia, edad, discapacidad, religión u otras.
12. Promover, planificar y gestionar la implantación de procesos de innovación educativa y de modelos de gestión de la calidad.
13. Realizar estudios prospectivos y evaluativos sobre características, necesidades y demandas pedagógicas.

Fuente: Elaboración propia a partir de ANECA (2005) y Comisión Permanente de la Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación.

Todas estas competencias nos dan una idea de la naturaleza de estos estudios, de su importancia y de la diversidad de escenarios que les concierne. Estos se manifiestan a lo largo de la carrera y a continuación, en las salidas profesionales.

Tal como se apuntó en las Jornadas sobre el futuro Grado en Pedagogía celebradas en Barcelona en diciembre de 2005, “Los estudios de Pedagogía habrán de proporcionar la formación teórica y práctica necesaria para el análisis, la intervención y el desarrollo profesional en los diferentes contextos: educativo, social, comunitario, empresarial y de investigación”.

Esta formación debe aglutinar contenidos asociados a una dimensión histórica de la educación, a otra dimensión más actual y prospectiva de la educación, además de equilibrar los fundamentos teóricos y prácticos. Esta perspectiva, muy unida a los fines formativos de la universidad, la expresaba MEDINA RUBIO (1992, p.36) al señalar que,

Los planes de estudio deberían contemplar una troncalidad en materias básicas, para un conocimiento suficiente de los fundamentos de la educación, y una formación en las capacidades técnicas necesarias para la resolución de los problemas educativos que generase cada especialidad posterior.

En relación a la estructura, distribución y el valor de las asignaturas, el *Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional*, especifica la asignación de créditos. Posteriormente se detallan, en cada caso, la distribución de los mismos. Así, para los estudios de Grado en Pedagogía, los contenidos que forman parte de las materias de su Plan de Estudios es amplio y diverso. Por un lado, existe uniformidad entre las universidades españolas en relación al número total de créditos asignados al Grado, su estructura o las denominaciones de grupos de materias; por otro, podemos encontrar notables diferencias en el nombre de las asignaturas, fundamentalmente entre las Obligatorias y Optativas, como en los contenidos que se imparten de cada una de ellas, en cada Centro y Universidad. En cualquier caso, cada asignatura se define a través de sus descriptores y son estos los que marcan especialmente los contenidos.

Como ejemplo, valga la distribución que sigue el Plan de Estudios de Graduado en Pedagogía por la Universidad de Sevilla (*Resolución de 20 de diciembre de 2010, de la Universidad de Sevilla, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Pedagogía*) (BOE jueves 20 de enero de 2011) y que contemplan la mayoría de universidades españolas.

Tabla 4 - Créditos y tipos de materias en el Grado en Pedagogía

TIPOS DE MATERIAS	CRÉDITOS
Formación Básica (F)	60
Obligatorias (O)	72
Optativas (P)	60
Prácticas Externas Obligatorias (E)	42
Trabajo Fin de Grado (T)	6
TOTAL	240

Fuente:

Estos 240 créditos se distribuyen, preferentemente, en 4 cursos (8 semestres) equilibrando, en cada caso, el número de asignaturas y de créditos que se deben cursar. En esta nueva construcción del plan de estudios se ha puesto especial interés en las prácticas externas que deben desarrollar los estudiantes. En el caso de Pedagogía, dichas prácticas contemplan 42 créditos lo que representa el 17,5% del total. En cualquier caso, su valor y su eficacia dependerán de diversos aspectos; unos están relacionados con los escenarios de prácticas, con los agentes que participan, otros, con la formación recibida. En cualquier caso, parece necesario equilibrar aún más teoría y práctica; un reto que aún sigue pendiente.

LOS PROBLEMAS EN LA CARRERA DE PEDAGOGÍA, SOLUCIONES DESDE LA PEDAGOGÍA

Cuando alguien tiene que vivir los problemas en primera persona, no siempre es capaz de reconocerlos y de poner las soluciones adecuadas. Asumir ese papel tiene, sin duda, el valor de la cercanía y del conocimiento directo de las cosas pero, por otro lado, también tiene el problema de sentirse contaminado por ellos. Nuestra posición no pretende ser la valedora de todo pero sí espera, desde el discernimiento, atender las diversas realidades y reflexionar en torno a ellas.

Para reconocer cuáles son los problemas que envuelven a la carrera de Pedagogía en nuestro país, tendríamos que comenzar señalando que estos pueden tener una doble consideración; por un lado, aquellos que están relacionados con la propia universidad, con el modelo en el que se desarrolla el proceso de aprendizaje, como marco en el que se estudia esta carrera y por otro, con los problemas propios de la disciplina. Problemas que atañen a su identidad, a sus ideales o a la esencia de la misma.

En ambos casos, las dificultades están asociadas a las características del modelo universitario vigente, a los inconvenientes que provoca el actual sistema de acceso, a los desajustes que existen entre las diversas materias que componen los planes de estudio o a las metodologías empleadas y a los modelos de enseñanza de la misma. En todo ello, la formación y selección del profesorado universitario que imparten las materias de esta carrera, será fundamental.

A pesar de la diversidad de motivos, nos detenemos tan solo en los siguientes contenidos:

A. El acceso a la universidad. Acceder a la carrera de Pedagogía: algo más que una nota media

El procedimiento de acceso a las universidades se encuentra regulado por el *Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado* (BOE de 7 de junio de 2014)

En la carrera de Pedagogía se sigue el mismo protocolo que en el resto de estudios universitarios. Cada universidad, en función de la oferta y la demanda, conviene una nota de corte que sitúa los mínimos necesarios, en cuanto a la calificación, para el acceso a esos estudios. Pues bien, aunque el protocolo se cumpla escrupulosamente, la realización de determinadas carreras no solo debería atender este requisito si no otros que estuvieran relacionados con la motivación, las habilidades y destrezas aplicadas a determinados ámbitos, los conocimientos específicos asociados

a una cultura pedagógica y valorar también, en la proximidad a la misma, el haber desarrollado tareas afines al perfil de su formación o haber realizado trabajos de voluntariado próximos a esta realidad. Considerar todos estos indicadores sería fundamental para encontrar candidatos más afines a la carrera. Compartirán con nosotros que esta cuestión no será la panacea para la solución de los problemas de la Pedagogía pero ciertamente, podrá colaborar en su mejora. Desde esta iniciativa se podría evitar el carácter de *titulación-escoba* (VIÑAO, 2009) que ha adquirido en las últimas décadas, ya que buena parte de sus candidatos acceden a ella por no tener nota suficiente para el acceso a otra titulación.

Interesantes investigaciones como las realizadas por BROOKHART Y FREEMAN (1992); WATT Y RICHARDSON (2007); GRATACÓS (2014), reconocen la importancia que tiene en la elección de la carrera, y especialmente de carreras vinculadas a la educación y la enseñanza, el nivel de motivación de sus estudiantes. Ciertamente, al hablar de motivación, se han reivindicado las motivaciones extrínsecas, al referirnos a todos aquellos elementos asociados al trabajo, como el salario o las vacaciones; también a motivaciones intrínsecas, vinculadas a la dimensión interna de la profesión como puede ser el gusto por enseñar y, finalmente, a motivaciones de tipo altruista que están relacionadas con un objetivo de alcance y logro personal en aras de mejorar la sociedad. La motivación, sin ser definitiva, incide en el interés e implicación del sujeto en su ámbito profesional.

Con todo, uno de los grandes retos que tiene la Administración Educativa de nuestro país es lograr que exista una mayor sintonía entre las plazas disponibles para cada titulación y la capacidad de empleo manifiesto en cada caso. En definitiva, un mayor alcance en las políticas de selección y de admisión de los estudiantes.

B. La relevancia y reconocimiento de la Pedagogía.

El valor de la ciencia se adquiere por los méritos de la propia ciencia y también, por evitar los deméritos de quién no sabe reconocer su importancia o no contribuye al desarrollo de la misma. A veces, los más perniciosos son los propios profesionales de la pedagogía. Decía DE LA HERRÁN (2012) que uno de los más claros indicadores del atraso de la Pedagogía y de los pedagogos en nuestro país, radica en el bajo conocimiento y reconocimiento que estos tienen de su relevancia y del valor de sus contribuciones.

Desde la Pedagogía se demanda, para lograr su excelencia, que tenga una mayor consideración por parte de los propios colegas y profesionales de este gremio y también, que alcance mayores cotas de popularidad en la sociedad. Ese éxito requiere una implicación de todos, de una formación exquisita, sólida y que sepa albergar las nuevas realidades profesionales. Así, por ejemplo, la carrera de Pedagogía no puede estar al margen de la revolución tecnológica y digital que estamos viviendo y todo ello se debe materializar en las asignaturas que conforman su plan de estudios. Tampoco puede caminar de espaldas al campo de la formación en las organizaciones y, en general, al ámbito no formal y más específicamente, empresarial. En ningún caso puede crecer sin atender su dimensión más internacional y de carácter comparativo que se plantea en torno a diversos temas asociados al mundo de la educación.

A este respecto, investigadores de la Universidad de Granada justifican, a partir de un estudio reciente,

La importancia que tiene la labor del pedagogo en las organizaciones o entidades pertenecientes al ámbito no formal, por la diversidad de competencias profesionales que el pedagogo puede desarrollar (Ej., capacidad de organización, planificación, diseño, desarrollo de actividades, creatividad, liderazgo, gestión de recursos y programas, comunicación oral y escrita, etc.) (TALLÓN, CÁCERES Y RASO, 2017, p.8.).

Por ello, la disciplina tiene que crecer en identidad propia. La investigación tiene que aportar nuevos espacios de conocimiento de esta disciplina, tiene que abrir nuevos cauces de participación y también tiene que validar los espacios a los que atiende. Para ello, la universidad es un lugar esencial, un campamento base sobre el que se construye el conocimiento. Se debe materializar en asignaturas concretas y en una revisión sistemática de las mismas respecto a la realidad de cada momento. Habrá que equilibrar el conjunto de enseñanzas que dan solidez a la carrera con aquellas que conforman la visión prospectiva de la educación formal y no formal.

Para GAIRÍN (2006), estos estudios no pueden renunciar a su dimensión académico-formativa. Esta afirmación la argumentaba en torno a tres ejes principales: una formación universitaria completa (que atienda las necesidades personales, sociales y profesionales), una formación crítica para atender el desarrollo de la sociedad del conocimiento y una formación integral y completa que supere lo meramente instrumental, que proporcione herramientas de autoaprendizaje y de actitudes positivas ante el cambio.

Realmente, los planes de estudio son elementos vivos que deben estar atentos a cada realidad pero también deben mantener la solera de una formación integral, una suma de formación básica de índole cultural, instrumental y cognitiva que defiende el profesor VIÑAO (2009).

Esta circunstancia nos hace pensar en los nuevos caminos que rodean a la Pedagogía. Así lo expresan ROMERO Y CASTELLÓ (2016, p.30) que consideran que, *“actualmente, la Pedagogía se encuentra en expansión profesional debido a los grandes cambios que acontecen en la sociedad y a la necesidad de formación continua”*. Colaborar en esta valoración será positivo para el engranaje de la propia disciplina y de los profesionales que la ejercen.

C. La baja empleabilidad de estos graduados. Mejorar su inserción profesional.

En buena medida, las fortalezas de una carrera se miden por la empleabilidad de sus graduados. Cada sociedad y cada momento influye en estos resultados y si mejoran, también lo hará el valor de la carrera, su imagen y el de la propia disciplina.

Sabemos que hay que optimizar la inserción laboral de los egresados y en ello, las Prácticas Externas (también denominado *Practicum*) se han convertido, durante la carrera, en la antesala de la práctica profesional.

De hecho, diversas investigaciones demuestran que uno de los problemas que tiene los estudios universitarios radica en la escasa vinculación que encuentran algunos estudiantes entre la formación que reciben durante la carrera y la práctica profesional. En estos momentos, el nuevo Grado en Pedagogía ha incrementado el período de prácticas externas, convirtiéndolo en un espacio fundamental de aprendizaje. Se han ampliado los créditos y, por lo general, también se han consolidado nuevos escenarios afines a los perfiles profesionales con los que están vinculados.

Mejorar la calidad del *Practicum* también será decisivo para perfeccionar y optimizar estos estudios de Grado. De hecho, es habitual definirlo como una parte esencial de los programas de formación inicial y como una de las asignaturas más relevantes en los estudios de los futuros profesionales de la educación (RUNTE-GEIDEL Y LORENTE, 2014).

Mejorar esta etapa será primordial en el desarrollo general de la carrera de Pedagogía. Posteriormente analizaremos algunos de esos escenarios.

En cualquier caso, a pesar de los problemas que envuelven a la enseñanza de la Pedagogía en la universidad española, sería injusto no reconocer muchos de los logros que ésta ha tenido y sigue experimentando en el momento actual.

En relación a esta empleabilidad, el Libro Blanco del Título de Pedagogía y Educación Social reconoce que la contratación de este colectivo se divide principalmente entre el sector privado

(empresas privadas del ámbito educativo y social) cuyo porcentaje de inserción es del 60%, entre el sector público que representa el 28% y la adscripción en las organizaciones y entidades sin ánimo de lucro que supone, aproximadamente, un 12%.

El estudio de TALLÓN, CÁCERES Y RASO (2017) ratifica buena parte de estos datos. Precisamente se valora a lo largo del mismo la necesidad de adecuar de una manera más directa la formación que se da en esta titulación con la demanda del mercado laboral. Esta idea también queda patente en otros estudios (VILADOT, 1992; ANECA, 2005).

LOS CAMPOS PROFESIONALES: nuevas expectativas de la Pedagogía en nuestro país

Aunque existen distintas consideraciones sobre cuál es el objetivo preferente de la formación en la universidad, debemos reconocer que ésta siempre ha jugado un papel relevante en la preparación integral de los profesionales para el campo laboral. Para muchos, ha sido la cabecera en la formación para el trabajo, para otros, sin embargo, esta relación ha estado llena de incertidumbres al considerar que, o bien no se preparaba correctamente a los estudiantes o, en realidad, no era ese su cometido principal. Esto ha llevado a plantear sucesivas críticas sobre la buena o mala formación de los egresados, sobre la idoneidad de los estudios e incluso sobre la consideración o no que tienen los estudiantes de buscar en la universidad un camino directo hacia el mundo laboral.

En cualquier caso, la base formativa que se propicia en la universidad es innegable y buena parte de su éxito radica en la solidez de esa formación y en la vinculación con los espacios profesionales.

De hecho, existen algunas conexiones que son más evidentes, son básicas, ya que resultan de una formación recibida a lo largo de la carrera y que conlleva un espacio de trabajo afín; otras, sin embargo, están más indefinidas y son el resultado de los cambios que se van gestando en la sociedad o en el ámbito económico y tecnológico de cada país. En el caso de la Pedagogía, tampoco podemos perder de vista que los años de formación son vitales para abrirse camino en el entorno laboral. Eso sí, debemos reconocer que en las últimas décadas, los nuevos yacimientos laborales han propiciado nuevos escenarios para estos graduados.

Para Teichler (2003, p.16) *los estudiantes también tenían que aprender a aplicar sus conocimientos, potenciar sus habilidades socio-comunicativas y de ellos se esperaba que desarrollaran valores y actitudes que prometieran éxitos en el mundo laboral.*

En el ámbito de la enseñanza superior, al igual que ocurre en otros niveles de formación, el *Practicum* se ha convertido en el preámbulo de los nuevos campos profesionales. También en el Plan de Estudios del Grado en Pedagogía, que constituye la columna vertebral de todo el proceso formativo de los estudiantes y que representa la antesala al ámbito laboral. Sin embargo, no debemos perder de vista que se trata de un período de formación, con debilidades y fortalezas, pero con la esencia de una actividad dirigida y evaluada. A él se refería Schon (1992) como una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica; un espacio donde los estudiantes aprenden haciendo, aunque a veces se quede corto en relación al trabajo propio del mundo real.

O también Zabalza (1998) que, entre sus referencias al *Practicum*, lo identifica como una parte del período de formación, que debe planificarse correctamente para que aporte nuevos inputs y oportunidades de aprendizaje.

Cuidar escrupulosamente este período y todo lo que le rodea, dentro y fuera de la universidad, no es baladí. Se trata de una experiencia de inmersión en diversos espacios

profesionales, una etapa en la que el estudiante debe aplicar los conocimientos aprendidos durante los primeros años de formación y así poder conocer desde la práctica, la realidad profesional y lograr un acercamiento a diversas tareas que el pedagogo tiene en el mercado laboral.

Entre las muchas aportaciones realizadas en torno al *Practicum*, a la naturaleza del mismo o en relación a sus objetivos, compartimos con Meyers y Jones (1993) que *éste debe concebirse como una oportunidad para aprender, estrechamente unida a la implicación personal y a la experiencia*. Por tanto, para cubrir ampliamente esta dimensión, nos parece razonable que todos los ámbitos de actuación profesional de los pedagogos sean también, campos de experiencia para la realización de las prácticas. Podemos comprobar que existe una gran diversidad de espacios educativos y profesionales en los que se pueden realizar las prácticas.

Siguiendo esta línea, la ANECA (2005, Vol. I) ha detallado los siguientes ámbitos y perfiles profesionales para el pedagogo.

Tabla 5 - Ámbitos y perfiles profesionales del pedagogo/a

ÁMBITOS	PERFILES PROFESIONALES
Administración educativa	Gestor de centros educativos Inspector y supervisor de la Administración Educativa Evaluador de sistemas e instituciones educativas
Orientación e intervención psicopedagógica	Orientador personal, académico y profesional Orientador familiar
Desarrollo y evaluación de procesos y medios didácticos	Diseñador de recursos Diseñador y evaluador de procesos de enseñanza-aprendizaje y materiales curriculares Formador pedagógico de la función docente
Formación en organizaciones laborales	Consultor y gestor de formación en las organizaciones Formador de formadores
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar	Educador de familia Agente socioeducativo de desarrollo comunitario
Marginación, drogodependencia y exclusión social	Educador y mediador en procesos de integración social Diseñador y evaluador de procesos de integración social
Animación y gestión sociocultural	Animador sociocultural Gestor cultural
Intervención socioeducativa con menores	Educador en instituciones de atención e inserción social Mediador en procesos de acogida y adopción
Formación e inserción de personas adultas	Orientador sociolaboral Formador de personas adultas
Atención socioeducativa a la diversidad	Pedagogo especialista en atención a la diversidad Dinamizador para la inserción laboral

Fuente: ANECA (2005). Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social. Vol. I.

Esta diversidad nos sugiere, a su vez, distintos campos profesionales. La Pedagogía, vista en sus diferentes áreas, nos ayuda a proyectar también distintos escenarios y a reconocer una diversidad de tareas que se pueden realizar en cada caso. Proponemos las siguientes:

Tabla 6 - Espacios profesionales de la Pedagogía.

ÁREAS DE LA PEDAGOGÍA	TAREAS PROFESIONALES	ÁMBITOS y ESCENARIOS PROFESIONALES
Pedagogía cultural y patrimonial	Gestión de proyectos culturales y del patrimonio, estudios prospectivos y de evaluación	Museos, centros educativos, centros socioculturales, corporaciones municipales
Pedagogía de la Cooperación al	Programas de cooperación al desarrollo, evaluación de programas, diseño de	Fundaciones, asociaciones, ONGs

Desarrollo	programas para población en riesgo de exclusión	
Pedagogía de la salud	Diseño, desarrollo y formación de programas de salud, de atención domiciliaria, programas de atención a drogodependientes	Aulas hospitalarias, centros educativos, servicios sociales
Pedagogía de los jóvenes	Programas de orientación (personal, grupal) y dinamización de grupos, de atención a jóvenes en riesgo de exclusión	Servicios comunitarios, asociaciones, fundaciones, centros de menores
Pedagogía de los mayores	Programas de atención, orientación y formación de personas adultas	Centros de mayores, servicios sociales, asociaciones, centros de día
Pedagogía del docente	Programas de formación del profesorado, evaluación de los docentes	Centros de formación del profesorado, instituciones de evaluación docente
Pedagogía digital	Diseño de materiales didácticos y educativos, programas educativos informáticos, diseño y evaluación de materiales a través de las TICs (<i>e-learning</i>)	Grupos editoriales, empresas multimedia, espacios de comunicación, ámbitos de formación digital
Pedagogía empresarial y de las organizaciones	Gestión formativa y programas de formación ocupacional, de los recursos humanos, de liderazgo, diseño de planes de formación en las empresas, de selección de personal, de programas de calidad	Centros de empleo o servicios públicos de empleo, departamentos de Recursos Humanos, departamentos de calidad de organizaciones, sindicatos, administración educativa
Pedagogía escolar	Programas de orientación escolar en los colegios e institutos, de atención temprana, de diagnóstico y tratamiento de dificultades intelectuales, sensoriales y motoras, de talentos, altas capacidades, gestión escolar, gestión directiva, inspección educativa	Departamentos de orientación, dirección escolar, centros de Educación Infantil, de Educación Primaria y Secundaria, de Educación Especial, Inspección educativa
Pedagogía familiar	Programas de mediación familiar, programas de atención a las familias, programas asesoramiento	Instituciones de atención familiar, servicios sociales, gabinetes psicopedagógicos
Pedagogía sociocultural y socio comunitaria	Programas formativos y de entretenimiento para niños y jóvenes, diseño, implementación y evaluación de programas educativos en distintos ámbitos	Ludotecas, equipamientos ambientales, centros de recursos ambientales, campamentos de verano, centros cívicos, centros comunitarios, centros de educación vial, centros penitenciarios, institutos de la mujer

Fuente: Elaboración propia.

Esta relación de áreas de la Pedagogía las podemos resumir, fundamentalmente, en cuatro grupos y son: la pedagogía del ámbito educativo, del ámbito social, del ámbito digital/tecnológico y del ámbito empresarial. Para lograr un pedagogo bien formado sería recomendable que se acercara a cada uno de esos escenarios, tanto desde la teoría como desde la práctica.

A lo largo de la historia, uno de los espacios preferentes de trabajo para el pedagogo han sido los Departamentos de Orientación de los centros educativos. Estos se convierten en su entorno laboral más frecuente, sin embargo, las nuevas demandas que aparecen en la sociedad generan nuevas competencias e incluso nuevos roles para estos profesionales. Así, se siguen creando nuevos espacios además de nuevos yacimientos de empleo. Un ejemplo lo podemos ver en Tallón, Cáceres y Raso (2017) que, siguiendo la propuesta estimada en el Servicio Andaluz de

Empleo, clasifican los nuevos yacimientos de empleo en cuatro áreas generales como son: los *servicios de la vida diaria* (cuidado de niños, ayuda a jóvenes, tecnologías de la Información y Comunicación, etc.), los *servicios culturales y de ocio* (sector audiovisual, patrimonio cultural, sector audiovisual, etc.), los *servicios de mejora del marco de vida* (transportes colectivos locales, revalorización de espacios públicos urbano, etc.), los *servicios de medio ambiente* (gestión de residuos, gestión de agua, etc.).

En esta línea, Romero y Castelló (2016) apuntan a diversos campos de inserción laboral del pedagogo entre los que se encuentran: la Pedagogía Hospitalaria, Pedagogía Laboral, Pedagogía Sociocultural y Sociocomunitaria, Pedagogía Digital y Pedagogía Escolar.

Los nuevos yacimientos nos piden también una formación *ad hoc* durante la carrera, una preparación de los estudiantes que sepan reconocer, valorar y atender las nuevas demandas que se planteen en la sociedad. En esta línea, Viladot (1992) ya sugiere la necesidad de actualizar los planes de estudio como paso previo al acceso de éste al campo laboral. Se trata de obtener una formación que sea cómplice en su profesionalidad. Hay que redefinir los contenidos, los escenarios y el equilibrio entre ellos.

De hecho, como indican Tallón, Cáceres y Raso (2017, p.16), “*las salidas profesionales del pedagogo/a respecto al ámbito no formal y empresarial, están constituyendo un nido de empleo potencialmente enriquecedor y de carácter multidisciplinar*”.

Por tanto, no perdamos de vista esa diversidad de campos profesionales y de las nuevas expectativas que en torno a esta profesión siguen surgiendo pero, tampoco olvidemos que:

Los pedagogos son profesionales expertos en sistemas, contextos, recursos y procesos educativos, formativos y orientadores; y en procesos de desarrollo personal, profesional, social y cultural que concurren de forma integrada en las personas y grupos a lo largo de toda la vida (GARCÍA AMILBURU Y GARCÍA GUTIÉRREZ, 2012, p.176)

El pedagogo es un profesional multifuncional y su formación en la universidad debe ser integral y cubrir todas esas perspectivas.

REFERENCIAS

ANECA. *Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Vols. I y II. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. 2005.

ÁVILA FERNÁNDEZ, Alejandro. La formación de maestros de primeras letras en España y en Sevilla durante los siglos XVII y XVIII. *Cuestiones pedagógicas*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 3, 1986. p. 23-40.

BROOKHART, Susan M. & FREEMAN, Donald J. Characteristics of entering teaching candidates. *Review of Educational Research*, 62, (1), 1992. p. 37-60.

COSSÍO, Manuel Bartolomé. *La enseñanza primaria en España*, 2ª ed. renovada por Lorenzo Luzuriaga, Madrid: Museo Pedagógico Nacional, 1915.

DE LA HERRÁN, Agustín. Algunos condicionantes del desarrollo de la Pedagogía que afectan al pedagogo. En: DE LA HERRÁN, Agustín. (Coord.). *Apuntes de Pedagogía: la figura del pedagogo, hoy*. Madrid: Colegio Profesional de la Educación, 2012. p. 22-25.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Las Escuelas Normales. Siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de Educación*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 269, 1982. p. 55-76.

GAIRÍN, Joaquín. Formación, gestión, evaluación e innovación en las organizaciones. Jornadas sobre el futuro Grado en Pedagogía, Barcelona, 2-3 de junio de 2006. En: VV.AA. *Actas de las Jornadas sobre el futuro Grado de Pedagogía*. Barcelona 2 y 3 de junio 2006, Universidad de Barcelona. Edición Técnica Digital. Disponible en: <<http://firgoa.usc.es/drupal/node/31081>> Acceso en 30 de junio de 2017.

GARCÍA AMILBURU, María Y GARCÍA GUTIÉRREZ, Juan. *Filosofía de la educación. Cuestiones de hoy y de siempre*. Madrid: Narcea, UNED. 2012.

GARCÍA ARETIO, Lorenzo, RUIZ CORBELLA, Marta Y GARCÍA BLANCO, Miriam. *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Madrid: Narcea y UNED. 2009.

GARCÍA Y BARBARÍN, Eugenio. *Historia de la Pedagogía española*. Madrid: Librería de los Sucesores de Hernando, 1915.

GONZÁLEZ, Julia. Y WAGENAAR, Robert. *Tuning Educational Structures in Europe II. La contribución de las universidades al Proceso de Bolonia*. Bilbao: Universidad de Deusto. 2006.

GRATACÓS, Gloria. *Estudio sobre las motivaciones en la elección de ser maestro*. 2014. 357 páginas. Tesis doctoral, Doctorado en Ciencias Humanas, Sociales y Jurídicas, Universidad Internacional de Cataluña, Barcelona, 2014.

LORENZO VICENTE, Juan Antonio. Perspectiva histórica de la formación de los maestros en España (1370-1990). *Revista Complutense de Educación*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 6, (2), 1995. p. 203-229.

MEDINA RIVILLA, Antonio. *Formación y desarrollo de las competencias básicas*. Madrid: Universitas. 2009.

MEDINA RUBIO, Rogelio. Los fines formativos de la universidad y los nuevos Planes de Estudio de Pedagogía. En: VVAA. *Cuestiones actuales sobre educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1992. p. 17-38.

MEYERS, Chet. & JONES, Thomas B. *Promoting Active Learning. Strategies for the College Classroom*. S. Francisco: Jossey-Bass. 1993.

PÉREZ-CABANÍ, María Luisa.; JUANDÓ, Josep. Y PALMA, Montserrat. La formación del profesorado universitario en los parámetros europeos: afrontar un cambio de estructura, de cultura y de identidad profesional. En: MONEREO, Carles. (Coord.). *Enseñando a enseñar en la Universidad*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2014. p. 15- 38.

QUINTANILLA, Miguel Ángel. Nuevas ideas para la universidad. *Revista de Educación*, Madrid, 308, 1995. p. 131-140.

REIMER, Everett. *La Escuela ha muerto*. Barcelona: Barral Editores, S.A., 1986.

ROMERO RODRÍGUEZ, José M^a. Y CASTELLÓ QUINTANA, Amparo. Redefiniendo los campos de inserción laboral del pedagogo. *Revista Currículum*, Santa Cruz de Tenerife, Universidad de la Laguna, 29, marzo 2016. p. 21-34.

RUIZ BERRIO, Julio. Maestros y escuelas de Madrid en el Antiguo Régimen. *Cuadernos de Historia Moderna. Anejo III*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 2004. p. 113-135.

RUNTE-GEIDEL, Ariadne y LORENTE GARCÍA, Rocío. Evaluación del practicum de pedagogía: cambios hacia el Espacio Europeo de Educación Superior. *Estudios Pedagógicos*, Chile, Universidad Austral de Chile, 40 (2), 2014. p. 341-360.

SCHÖN, Donald. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós. 1992.

TALLÓN, Susana.; CÁCERES, M^a Pilar. Y RASO, Francisco. Análisis del perfil profesional del pedagogo en el ámbito empresarial español, mediante la técnica de análisis de puestos de trabajo. *Revista Estudios Hemisféricos y Polares*, Chile, 8, (2), 2017. p. 1-20.

TEICHLER, Ulrich. Aspectos metodológicos de las encuestas a graduados universitarios. En: VIDAL GARCÍA, Javier (Coord.). *Método de análisis de la inserción laboral de los universitarios*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003. p. 15-30.

VENTAJAS DOTE, Fernando. La Congregación de San Casiano y el ejercicio del Magisterio de Primeras Letras en la Málaga setecentista. *Isla de Arriarán: revista cultural y científica*, Málaga, Asociación cultural Isla de Arriarán, 30, 2007. p. 43-63.

VILADOT, Guillem. La proyección profesional del pedagogo en la empresa. Apuntes para una pedagogía empresarial. *Tesis doctoral*, Barcelona, Departamento de Pedagogía Aplicada Universidad Autónoma de Barcelona, 1992.

VILLA, Aurelio Y POBLETE, Manuel. *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao: Ediciones Mensajero. 2007.

VIÑAO FRAGO, Antonio. El Grado de Pedagogía y la formación del profesorado ante el Espacio Europeo de Educación Superior. *Cuestiones Pedagógicas*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 19; 2009. p. 97-113.

WATT, Helen M.G. & RICHARDSON, Paul W. Motivational factors influencing teaching as a career choice: development and validation of the FIT-choice scale. *The Journal of Experimental Education*, 75, (3), 2007. p. 167-202.

ZABALZA, Miguel Ángel. El Practicum en la formación de los maestros. En: SOTOMAYOR SÁEZ María Victoria; RODRÍGUEZ MARCOS; Ana Y SANZ LOBO, Estefanía (Coord.). *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea, 1998. p. 167-202.

Recebido em: 27/07/2017

Aceito em: 31/08/2017